

La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*

Virginia Sánchez^{1*}, Rosario Ortega² y Ersilia Menesini³

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

² Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba

³ Dipartimento di Psicologia. Università degli Studi di Firenze (Italia)

Resumen: Los estudios sobre *bullying* vienen alertando en los últimos años sobre la necesidad de profundizar en la dimensión emocional y moral de los implicados, en aras de comprender la génesis y la evolución de este fenómeno en las escuelas. El presente estudio teórico pretende analizar estas dimensiones desde el modelo de la Competencia Emocional desarrollado por Carolyn Saarni (1999). Este modelo permite indagar en las habilidades emocionales que presentan estos niños y niñas a partir de una visión funcionalista y contextual de la experiencia emocional, analizándola en relación al modo en que somos capaces de establecer relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias. En concreto, se revisan tres grandes grupos de habilidades emocionales en víctimas y agresores de *bullying*, como son la atribución emocional, la dimensión moral de la experiencia emocional y el afrontamiento emocional. A la luz de los estudios revisados, se concluye respecto de las dificultades que los agresores de *bullying* muestran en tareas socio-morales, mientras que en las víctimas los estudios dirigen su atención hacia la regulación emocional y el afrontamiento. Se describen pautas para la intervención directa mediante estímulo y reeducación emocional con estos chicos y chicas.

Palabras clave: *bullying*; competencia emocional; emociones morales; desconexión moral; regulación emocional; estrategias de afrontamiento; atribución emocional.

Title: Emotional competence and *bullying*.

Abstract: In the last years, the studies on *bullying* are underlining the need to study the emotional and moral dimension of children involved in *bullying* in order to explain the origin and development of this phenomenon. The present theoretical study will analyze these dimensions following the model of Emotional Competence developed by Carolyn Saarni (1999). This functionalist and contextual approach allows investigating the emotional abilities of the person in relation to the way we are able to initiate and maintain symmetrical and satisfactory interpersonal relationships. In particular three groups of emotional skills of victims and bullies are revised: the emotional attribution, the moral dimension of the emotional experience and, the emotion regulation skills. Taking into account the most relevant results of the studies, this work concludes about the difficulties that bullies present in socio-moral tasks, meanwhile victims present problems in emotion regulation and coping strategies. Key elements for direct intervention programs with bullies and victims are addressed.

Key words: *bullying*; emotional competence; moral emotions; moral disengagement; emotion regulation; coping strategies; emotion attribution.

Introducción

El análisis de los procesos mediante los que las personas conseguimos iniciar y mantener relaciones sociales saludables y exitosas ha sido un objetivo prioritario para la Psicología. Prueba de ello se encuentra en la diversidad de modelos y perspectivas teóricas surgidas para explicar la competencia social entendida como la eficacia en la interacción social (Crick y Dodge, 1994; Dodge y Pettit, 2003; Eisenberg y Fabes, 1992; Eisenberg y Spinrad, 2004; Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001; Hubbard y Coie, 1994; Lemerise y Arsenio, 2000; Rose-Krasnor, 1997; Rubin y Krasnor, 1986; Saarni, 1999; entre otros). Estos estudios, que inicialmente apuntaban hacia las habilidades sociales y las competencias cognitivas, están dirigiendo su atención hacia los aspectos afectivos y morales como ejes fundamentales (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Si efectivamente la vida social está empapada de intercambios y vivencias emocionales y morales, se hace necesario profundizar en el funcionamiento de estos procesos. En este sentido, son relevantes los trabajos que Mayer y Salovey vienen desarrollando en los últimos años sobre el constructo de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1995; 1997; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000) o las aportaciones de Carolyn Saarni sobre la competencia emocional (1999; 2001).

Por otro lado, en el análisis de los procesos interpersonales ocupan un relevante papel las dimensiones psicoevolutiva

y psicoeducativa. Desde un punto de vista psicoevolutivo, sabemos que la calidad de las relaciones interpersonales que conseguimos establecer a lo largo de nuestra vida, se configura como un importante factor de ajuste psicológico y social, así como un indispensable motor de desarrollo. Hartup describió de forma excelente que los iguales se configuran como un contexto de socialización con características específicas en el que se favorecen, practican y perfeccionan habilidades, actitudes, comportamientos y conocimientos difícilmente alcanzables sin la interacción directa de niños y niñas con sus pares (Hartup, 1983). La dimensión psicoeducativa dirige su mirada a la escuela como uno de los principales escenarios organizados para favorecer la interacción entre iguales, y en concreto, para promover la calidad de éstas. Sin embargo, la investigación nos ha demostrado que algunos niños y niñas se encuentran con muchas dificultades en sus relaciones interpersonales durante su vida escolar; dificultades que cuando no se detectan a tiempo y no se interviene sobre ellas de forma eficaz, minimizan significativamente el impacto positivo de los iguales en el desarrollo social y personal.

Uno de los principales problemas de relación social al que se enfrentan los escolares es el *bullying*, que es un tópico psicoeducativo que empezado a investigar allá por los años 70 del pasado siglo, no ha dejado de despertar interés científico y educativo, con líneas de estudio que van desde las puramente descriptivas, hasta los nuevos trabajos que buscan explicar aspectos importantes del fenómeno en relación a características personales, contextuales o procesuales. En este sentido, diversos son los teóricos e investigadores que apuntan hacia la dimensión afectiva y moral en la regulación del

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Virginia Sánchez Jiménez. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n 41018, Sevilla (España). E-mail: virsan@us.es

comportamiento social de agresores y víctimas de *bullying* (Ahmed, 2001; Arsenio y Lemerise, 2004; Menesini, et al, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 1996; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Ttofi y Farrington, 2008). Aunque cada uno de estos estudios se sustenta en diferentes bases teóricas, desde todos ellos se asume que el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas, de reconocerlas en los demás y de conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos, y nos hace ser más o menos competentes en nuestra vida intra e interpersonal. A este respecto, el modelo sobre Competencia Emocional que propone Saarni (1999) ha supuesto un buen paradigma que permite analizar el papel que las emociones juegan en experiencias tan devastadoras como el *bullying*, pues enfatiza la naturaleza contextual de la competencia emocional. De acuerdo con la autora, las habilidades emocionales no deberían comprenderse desde la estabilidad sino desde el cambio, pues es en la interacción individuo-contexto, y en función de la historia personal de los protagonistas y de los significados que en esta historia han ido construyendo, desde donde la competencia emocional adquiere relevancia y significatividad (Saarni, 2001).

Desde nuestro punto de vista, los trabajos que vienen aportando resultados más consistentes en el análisis de la competencia emocional de los actores del *bullying* podrían dividirse en tres grandes grupos. El primero hace referencia a todos aquellos en los que el énfasis se ha situado en el estudio de las habilidades de reconocimiento y atribución emocional de chicos y chicas directamente implicados en el fenómeno. El segundo gran grupo de estudios, sin duda más prolíficos y con resultados más contundentes, se ha concentrado en el importante efecto que las emociones morales y el razonamiento moral juegan en el comportamiento agresivo en general y en el *bullying* en particular. Finalmente, el tercer grupo de estudios se ha dedicado al análisis de las habilidades de regulación emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés, en la búsqueda de aquellos factores más relevantes en la explicación y mantenimiento de este fenómeno.

Dedicaremos los siguientes apartados a profundizar y revisar cada uno de estos bloques de estudio para finalmente realizar una reflexión a la luz de la evidencia empírica respecto de la competencia emocional de agresores y víctimas.

La atribución emocional de agresores y víctimas

Reconocer y expresar las emociones que sentimos es un logro fundamental para la comunicación humana y el ajuste psicológico. Desde que nacemos venimos equipados para sentir y reconocer los estados afectivos de los demás. A este respecto, Wallon afirmaba que la expresión y la comunicación emocional durante los primeros años de vida suponían la base del progresivo proceso de individuación y el origen del desarrollo de competencias sociales básicas como el lenguaje (Wallon, 1934).

Harris (2000) considera que las expresiones de la experiencia emocional por parte de los niños y niñas siguen una estructura narrativa que sitúa a la emoción en el contexto social en el que se produce. La expresión emocional no se restringe a la etiqueta emocional en sí misma, sino que las producciones de niños y niñas reflejan su cada vez más rica comprensión de la complejidad de la vida emocional incluyendo descripciones de los protagonistas (bien en términos de comportamiento o bien haciendo referencia a sus estados mentales), así como aspectos del contexto social en el que ésta se produce (Barden, Zelco y Dunkan, 1980; Olthof, Fergusson, Bloemers y Deij, 2004; Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000; entre otros).

La comprensión que los niños y niñas tienen de las emociones refleja, por un lado, el conocimiento que éstos van adquiriendo respecto a las convenciones e ideas sociales y culturales que se asocian con las emociones (Mesquita, 2003), y por otro, el uso de habilidades sociocognitivas cada vez más sofisticadas en la interpretación de las experiencias emocionales.

Diversos han sido los trabajos que han profundizado en las habilidades de reconocimiento, comprensión y expresión emocional de agresores y víctimas de la experiencia del *bullying*. Siguiendo a Ciucci y Menesini (2003), en este análisis habría que considerar los siguientes aspectos: el tipo de tarea que se presenta a los niños y niñas (autoatribución versus heteroatribución) y el tipo de situación social que esas tareas describen (el contenido de la tarea). Con relación a la autoatribución, uno de los primeros estudios fue el realizado por Boulton y Underwood (1992). Los autores entrevistaron a niños y niñas de entre 8 y 10 años, agresores, víctimas y no implicados, sobre los motivos del *bullying* y sus experiencias emocionales como agresores y víctimas. Alrededor del 70% de los agresores afirmaron que durante el maltrato se sentían contentos o enfadados, mientras el resto afirmó sentirse mal y triste (26%) o no saberlo. Al preguntarles por los antecedentes de su experiencia emocional, los agresores remitieron argumentos que señalaban a la víctima como principal responsable de la situación, bien porque les provocase, bien porque su presencia y sus modos les resultaban desagradables. Las víctimas reconocieron sentir sobre todo tristeza (entre otros sentimientos negativos) cuando eran maltratadas por sus compañeros, y en sus argumentos se referían a ciertas características de su personalidad o bien no encontraban razón alguna. El hecho de que algunas víctimas reconocieran que algunas de sus características podrían incitar a los agresores, las situaba en una situación de provocación, aunque fuese “pasiva” e inevitable, que en cierta medida soportaba y justificaba la actuación del agresor. Así pues, resultaba de especial importancia remitirse a los estados emocionales de agresores y víctimas de cara a una mayor comprensión de las causas del *bullying*.

Desde el modelo del Procesamiento de la Información Social la investigación también apunta en la dirección de un agresor reactivo y una víctima provocadora. Camodeca y Goossens (2005b) analizaron las variables emocionales im-

plicadas en el Procesamiento de la Información Social en niños y niñas agresores y víctimas de 10 años. Los autores encontraron que los agresores reconocían sentir ira cuando tenían que interpretar situaciones ambiguas en las que las intenciones de un compañero no estaban claramente descritas. Esta emoción estaba tanto más presente cuanto mayor hostilidad se hubiese atribuido a las intenciones del compañero, y de la misma manera, correlacionaba con la reacción o respuesta a dicha situación, que era agresiva. En la misma dirección, los trabajos llevados a cabo por Orobio de Castro y colaboradores (Orobio de Castro, Bosch, Veerman y Koops, 2003) concluyeron sobre la importancia de la ira a la hora de atribuir hostilidad a los demás. En su estudio realizado con niños agresivos, los autores comprobaron que las atribuciones de hostilidad aumentaban cuando previamente habían inducido un estado de ira y enfado en estos niños utilizando para ello un juego de ordenador en el que los participantes perdían la partida de manera injusta si por ejemplo alguien, de forma no intencionada, desconectaba el cable de la electricidad.

Respecto de las víctimas, Camodeca y Goossens (2005b), encontraron que éstas también presentaron casi los mismos niveles de ira, hostilidad y respuestas agresivas que sus compañeros agresores, concluyendo que ante situaciones ambiguas, tanto agresores como víctimas reconocían sentir ira y enfado, lo que explicaría que las víctimas reaccionasen agresivamente en algunas ocasiones, y que los agresores interpretaran estas reacciones como provocaciones. Por otro lado, Hunter, Boyle y Warden (2004) preguntaron a víctimas adolescentes qué tipo de emociones experimentaban y con qué intensidad, cuando algunos compañeros les hacían cosas desagradables. Los autores concluyeron que las víctimas, sobre todo las víctimas femeninas, presentaban mayores niveles de emocionalidad negativa que sus compañeros no victimizados. En la misma línea concluyen Karatzias, Power y Swanson (2002) y Kochenderfer-Ladd (2004), cuando afirman que entre los factores de personalidad más relacionados con la implicación en *bullying*, se encontraban los altos niveles de emocionalidad negativa presentada tanto por agresores como por las víctimas.

A la luz de estos resultados, podríamos quizá afirmar que cuando se pregunta a agresores cómo se sentirían en situaciones que describen episodios de *bullying*, reconocen sentirse bien por lo que hacen. En algunas situaciones reconocen sentirse también enfadados, argumentando en estos casos ser provocados por las víctimas. Cuando se les presentan otro tipo de tareas, las emociones que los agresores y agresoras dicen sentir remiten a la ira y al enfado como las más frecuentes. Por lo que respecta a las víctimas, reconocen que se sienten tristes y ansiosas, y en algunos casos enfadadas. Este enfado, en situaciones ambiguas se hace mucho más evidente, presentando en algunos trabajos los mismos niveles que los agresores (Camodeca y Goossens, 2005b).

Si se analizan ahora los resultados de las investigaciones en las que agresores y víctimas tienen que atribuir emociones a los demás, los resultados apuntan hacia ciertas dificultades

tanto por parte de unos como de otros. En el estudio de Boulton y Underwood (1992) no se encontraron diferencias entre agresores y víctimas por lo que se refiere a la atribución emocional al agresor, que en ambos casos era una atribución que reflejaba a un agresor feliz y contento, estilo atribucional que fue descrito por Arsenio y colaboradores (Arsenio y Kramer, 1992; Arsenio y Lover, 1995) como el "Victimizador feliz" (*Happy victimizer*), y que ha sido repetidamente encontrado en la bibliografía (Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, et al., 2003; Keller, Lourenco, Malti y Salbac, 2003; Sánchez, 2008). Sí se encontraron diferencias por lo que se refiere a la atribución de emociones a las víctimas, ya que más niños y niñas víctimas atribuyeron emociones de infelicidad y tristeza en comparación con los agresores. Los autores concluyeron que los agresores presentaban escasa sensibilidad hacia las víctimas, mostrando dificultades para conectarse afectivamente con ellas. Smith, Bowers, Binney y Cowie (1993) encontraron resultados similares en su estudio sobre la atribución emocional de agresores y víctimas, concluyendo que los agresores mostraban escasa empatía con sus víctimas, ya que atribuían sentimientos positivos a los agresores y presentaban dificultades para reconocer los sentimientos de las víctimas. En estas mismas tareas, niños y niñas victimizados presentaron buenas habilidades, reconociendo de manera adecuada los estados emocionales.

La situación parece cambiar cuando ambos protagonistas se enfrentan a tareas que se refieren a situaciones neutras o de valencia emocional distinta. En estas situaciones son las víctimas las que parecen mostrar más dificultades que los agresores para atribuir emociones. Cucci y Fonzi (1999) presentaron a agresores, víctimas y no implicados expresiones faciales que representaban las emociones básicas (tristeza, alegría, disgusto, rabia, miedo y sorpresa), encontrando que a las víctimas le resultó más difícil reconocer las emociones de felicidad y disgusto que a agresores y no implicados. Las autoras concluyeron que estos problemas podrían deberse a la falta de experiencia que estos niños y niñas presentan en los intercambios sociales, teniendo en cuenta que desde la literatura han sido descritos como niños y niñas solitarios, con pocos amigos (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2000), y rechazados por los iguales (Cerezo, 2006; Cerezo y Ato, 2010). Trabajos desde aproximaciones narrativas al estudio del *bullying* podrían apoyar esta afirmación. Así, el estudio de Ortega-Rivera (2001) mostró que las narraciones autobiográficas de los niños y niñas victimizados por sus compañeros presentaban una mayor simplicidad y pobreza estructural que las de los niños y niñas agresores y control, cuando el contenido a narrar eran experiencias de amistad.

En síntesis, puede afirmarse que agresores y víctimas encuentran algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás aunque no tanto para reconocerlas en ellos mismos. Por lo que se refiere al reconocimiento emocional en ellos mismos, es importante mencionar los altos niveles de rabia y enfado encontrados tanto en agresores como en

víctimas en algunos estudios realizados, lo que podría estar explicando tanto la reactividad del agresor, como la provocación por parte de las víctimas. Los problemas de los agresores podrían surgir a la hora de describir las emociones de sus víctimas, mientras que éstas presentarían más dificultades para el reconocimiento emocional en situaciones neutras o donde tienen menos experiencia.

La dimensión moral de la competencia emocional en agresores y víctimas

El estudio del desarrollo moral ha contemplado de manera intermitente la influencia de ciertas emociones en el criterio y el comportamiento moral si bien en la actualidad la conexión entre las emociones, el razonamiento y el comportamiento moral está obteniendo cada vez mayor evidencia empírica. La idea sobre la que se sustentan las investigaciones es que más allá de que los razonamientos o argumentos socio morales dependan de diferentes dominios sociales (Turiel, 2006a; 2006b) la experiencia emocional forma parte del razonamiento, y por tanto, está influyendo en el tipo de argumentaciones que utilizamos, en los criterios en los que nos basamos para formarnos un juicio moral, y sobre todo, en la orientación y el comportamiento moral que emitimos (Arsenio y Lemerise, 2004).

Culpa, vergüenza, orgullo, empatía, o embarazo son emociones complejas, cuyas primeras expresiones se reflejan alrededor de los tres años con el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas (Lewis, M., 1992) y han sido objeto de especial interés dentro de la psicología evolutiva, clínica y social (Barret, 1998; Bybee, 1998; Eisenberg, 2000; Harris, 1989; Lewis, H.B., 1971; Lewis, M., 1992; Markus y Kitayama, 1991; Saarni, 1999; Tracy, Robins y Tangney, 2007; entre otros).

Eisenberg (2000) enfatiza la naturaleza socio-moral y cognitiva de estas emociones y su importante función como reguladoras del comportamiento moral. De acuerdo con la autora, las emociones morales se refieren a un tipo de experiencia emocional pues “proceden del comportamiento moral, juegan un papel fundamental en la moralidad, y necesitan de la comprensión, interpretación y evaluación del “yo” con relación a los estándares morales” (Eisenberg, 2000, p. 666). A este respecto, Tangney y colaboradores (2007) afirman que las emociones morales se sitúan en la franja entre las creencias, los juicios y el comportamiento moral, funcionando como vínculo que da coherencia a estos aspectos de la moralidad, en ocasiones tan divergentes.

La relación entre las emociones morales y diferentes indicadores del desarrollo moral ha sido ampliamente investigada. Los ya tradicionales estudios de Nunner-Winkler y Sodian (1988) y Arsenio y Kramer (1992) mostraron que el conocimiento que niños y niñas tienen de los principios y valores morales así como de las normas y convenciones sociales de su cultura manifiesta su comprensión de las emociones morales, puesto que la atribución de estas emociones no solo refleja que comprenden dichas normas, sino que aceptan

su validez en las relaciones interpersonales (Malti, Gasser y Buchhman, 2009).

Así, sabemos que niños y niñas, y ya desde edades muy tempranas, tienden a atribuir emociones positivas a los actores de transgresiones morales, sobre todo cuando el actor de estas transgresiones actúa de forma intencional (Keller et al., 2003; Malti, Gasser y Buchmann, 2009; Malti, Keller, Gummerun y Buchmann, 2009; Krettenauer y Eichler, 2006). En el ya mencionado estudio de Boulton y Underwood (1992), se analizaron las atribuciones emocionales de niños y niñas directamente implicados en *bullying*, encontrando que éstos tendían a atribuir orgullo a los agresores, emoción que podía estar motivada, según los autores, por el refuerzo que estos niños y niñas obtenían de los espectadores lo que les otorgaba dominancia social en el grupo. Posteriormente, Smith y colaboradores (Smith et al., 1993; Sutton, Smith y Sweettenham, 1999) han atribuido a los agresores altos niveles de cognición social y bajos niveles de *empatía cálida*; que les hace conocer y saber lo que siente la víctima pero no les permite sentir con ellas. Esta escasa sensibilidad al sufrimiento de los demás, que ha sido posteriormente encontrada en otros estudios sobre *bullying* (Gini, Albiero y Benelli y Altoé, 2007 entre otros), es lo que algunos autores vienen denominando *indiferencia* (Menesini et al., 2003), entendida como ausencia de sentimientos negativos y de culpa en contextos en los que la persona hace daño a otras personas, y que podría estar revelando ausencia de empatía hacia la víctima (Menesini et al., 2003; Olweus, 1993; Ortega, et al., 2002).

Los estudios de Almeida y colaboradores (Almeida, Del Barrio, Marques, Gutiérrez y Van der Meulen, 2001; Caurcel y Almeida, 2007) sobre la atribución de emociones morales en el contexto del *bullying* han concluido en la misma dirección. Las autoras han encontrado que al agresor de una historia de maltrato se le atribuían emociones como el orgullo y la indiferencia, mientras que a la víctima se le atribuían emociones como la culpa y la vergüenza. Los trabajos realizados sobre la culpa y la vergüenza han concluido que niños y niñas victimizados tienden a auto culparse por lo que les ocurre (Graham y Juvonen, 1998), afirmando también sentimientos de vergüenza e indefensión (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). A este respecto, en un trabajo observacional realizado por Berdondini y Dondi (1999) los niños y niñas víctimas de maltrato entre iguales presentaban una cara inexpresiva (“blank face”) en situaciones de interacción con los iguales donde se encontraban presentes sus agresores. Los autores interpretaron esta ausencia de expresión facial como el sentimiento de indefensión que estos niños y niñas experimentaban, lo que provocaba quedarse paralizados para no tener la sensación de provocar a su agresor, o bien para enmascarar los sentimientos de vergüenza y embarazo que experimentaban.

La desconexión moral. Las investigaciones que han profundizado en los mediadores socio-cognitivos del comportamiento moral también vienen arrojando resultados clarificadores en la comprensión del *bullying*, en concreto, los estudios que se han interesado por el constructo de desco-

nexión moral desarrollado por Bandura. En su teoría sobre la actividad moral, Bandura (1991; 2002) menciona la existencia de un sistema autorregulador de la conducta moral que se desactiva cuando se deja de mantener la coherencia entre el pensamiento y el comportamiento moral. A este sistema de desactivación lo llamó desconexión moral, y a los mecanismos mediante los cuales este sistema de desactiva, mecanismos de desconexión moral. Son numerosos los estudios que han concluido acerca de la importante relación entre la desconexión moral y el comportamiento agresivo en jóvenes y adultos (Caprara, Barbaranelli, Vicino, y Bandura, 1996), y por ende, con el *bullying*. El estudio de South y Wood (2006) sobre *bullying* y desconexión moral en el contexto penitenciario, encontró una relación significativa entre el estatus social, la desconexión moral y el *bullying* entre los presos masculinos, de tal manera que aquellos presos más implicados en *bullying* eran también los que más desconexión moral utilizaban. Los primeros estudios realizados con escolares y adolescentes se han llevado a cabo en el contexto italiano (Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli, 1998; Gini, 2006; Menesini, Fonzi y Sánchez, 2002; Menesini, Fonzi y Vanucci, 1999), encontrando que los niños y niñas agresores de sus compañeros utilizan más mecanismos de desconexión moral que sus compañeros víctimas y agresores/víctimas, mientras que los niños y niñas nominados como defensores son el grupo que menos niveles de desconexión moral presenta (Gini, 2006; Menesini et al., 2002). Respecto a la utilización de mecanismos específicos, Hymel y colaboradores (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005) encontraron que entre los adolescentes de 12 y 16 años entrevistados, los mecanismos utilizados con más frecuencia fueron la reestructuración cognitiva y la atribución de culpabilidad a la víctima, lo que parece sugerir que en poblaciones infantiles, el uso de estos mecanismos parece estar muy relacionado con la presencia o ausencia de determinadas emociones, como la indiferencia o la culpa (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). En un intento de profundizar en esta relación, Menesini y colaboradores (Menesini et al., 2002; Menesini et al., 2003; Ortega et al., 2002) analizaron si la atribución de emociones morales a los protagonistas de una historia de *bullying* favorecía el uso de determinados mecanismos de desconexión moral. Las autoras encontraron que los chicos y chicas agresores de sus compañeros tendían a atribuirse menos emociones de responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y significativamente más emociones de desconexión moral (indiferencia y orgullo) en situaciones en las que se les pedía que pensasen cómo se sentirían si fuesen el agresor de una historia de *bullying*, atribuciones emocionales que se sustentaban en el uso de mecanismos de desconexión moral. En concreto, se encontró la tendencia de los agresores a utilizar mecanismos egocéntricos, basados en motivaciones personales de reputación social y de evitación de consecuencias negativas. Por otro lado, tal y como ya encontraran Arsenio y Kramer (1992) y posteriormente Malti y colaboradores (Malti et al., 2008; Malti, Gasser y Buchmann, 2009; Malti, Keller, Gummerun y Buchmann, 2009), respecto de la

importancia de analizar la atribución emocional en situaciones cercanas y relevantes para los participantes, encontraron que cuando chicos y chicas se atribuían emociones de responsabilidad como agresores de una historia de maltrato, sustentaban sus atribuciones en argumentaciones de responsabilidad moral, mientras que cuando se atribuían emociones de desconexión moral, sus motivaciones eran de desconexión moral. Por lo que se refiere a las víctimas, de nuevo fueron los que mayores niveles de culpa y vergüenza se atribuyeron en el caso de encontrarse en el lugar del agresor de la historia (Menesini et al., 2003; Ortega et al., 2002).

La visión de la culpa y la vergüenza como emociones de responsabilidad moral, esto es, como emociones que reflejan el conocimiento y la asunción de valores y normas sociomorales (Sánchez, 2008) ha sido ampliamente defendida por la literatura, si bien la relación de la culpa con el comportamiento moral sigue siendo mucho más clara que para la vergüenza (Silfver, 2007; Tangney et al., 2007; entre otros). Así, algunos autores diferencian entre la vergüenza moral (experiencia emocional que surge ante situaciones que suponen transgresiones morales) y la vergüenza (experiencia emocional que surge ante situaciones donde la persona se siente expuesta ante una audiencia). Desde esta tesis, Menesini y Camodeca (2008) analizaron la comprensión que agresores, víctimas y chicos y chicas prosociales tenían de las transgresiones morales a partir de sus atribuciones emocionales de culpa y vergüenza en diferentes situaciones hipotéticas elicitadoras de culpa y/o vergüenza. En sus resultados encontraron que los niños y niñas distinguían las transgresiones morales en las que existía intencionalidad por parte del agresor, como más provocadoras de culpa y vergüenza que las situaciones neutras. Sin embargo, fueron los agresores los que menos culpa y vergüenza atribuyeron al agresor de dichas transgresiones, mostrando ausencia de sensibilidad y responsabilidad ante este tipo de transgresiones morales. Las víctimas fueron las que más vergüenza se atribuyeron ante situaciones elicitadoras de vergüenza, lo que podría estar reflejando, de acuerdo con las autoras, la ansiedad que las situaciones sociales les provocan así como un sentimiento intenso de auto-conciencia frente a los demás.

Ahmed y colaboradores (Ahmed, 2005; Ahmed y Braithwaite 2004) y Ttofi y Farrington (2008) han profundizado en el papel de la vergüenza como mecanismo regulador del comportamiento moral en chicos y chicas implicados en *bullying*. Bajo el paraguas de la Teoría de la Reintegración de la Vergüenza (*Reintegrative Shame Theory*) (Braithwaite, 1989), sus resultados vienen aportando reflexiones interesantes respecto de lo adaptativa/desadaptativa que pueden llegar a ser las experiencias emocionales de vergüenza en relación al comportamiento moral. La idea principal de esta teoría sostiene que una comunicación no estigmatizadora de la vergüenza favorece que la persona que ha cometido alguna transgresión moral asuma el sentimiento de vergüenza de forma constructiva, y que dicha emoción pueda funcionar como reguladora del comportamiento moral en situaciones futuras. De alguna manera, desde esta teoría se enfatiza el

que la persona que cometa una transgresión moral ha de tomar conciencia del sentimiento de vergüenza que este tipo de hechos debería provocarle, pero siempre en un sentido constructivo y reintegrador y no destructivo y estigmatizador. Es por tanto una teoría que pone el acento en la dimensión moral de las emociones morales, y en concreto en la experiencia emocional de la vergüenza, así como en los procesos de socialización de estas emociones en la explicación de la conducta inmoral. Aplicado al *bullying*, Ahmed y Braithwaite (2004) encontraron que los agresores presentaban pocas habilidades de regulación de la vergüenza, de tal manera que en situaciones en las que se sentían humillados no eran capaces de reconocer sus sentimientos de vergüenza, mostrando hostilidad y culpando a los demás de su situación. Por su parte, Ttofi y Farrington (2008) han analizado el papel mediador que los diferentes tipos de regulación de la vergüenza ejercen sobre la relación entre los estilos parentales y la implicación en *bullying* entre hermanos y entre iguales. En sus resultados han encontrado que un estilo materno de proyección y transmisión de la vergüenza destructivo y estigmatizador predice escasas habilidades de regulación de la vergüenza en los hijos, así como la implicación en maltrato entre hermanos y entre iguales. Por el contrario, y aunque los estilos de comunicación de la vergüenza constructivos y restaurativos no resultaron predictivos de la no implicación en *bullying*, fueron los niños y niñas que percibían que en sus familias se utilizaba este estilo de comunicación cuando cometían transgresiones morales y que presentaban mayor vinculación con la madre, los que mejores habilidades de regulación de la vergüenza presentaron, y los que menor implicación en *bullying* mostraron. Los autores concluyeron que en los casos en los que los estilos de comunicación de la vergüenza son positivos y constructivos, los sujetos desarrollan buenas habilidades de manejo de la vergüenza, habilidades que funcionan como mecanismo regulador de la conducta moral. Por el contrario, cuando se proyecta de forma destructiva, resultaría desadaptativo y poco funcional respecto al comportamiento moral.

En síntesis, podemos afirmar que tanto agresores como víctimas se encuentran con dificultades para gestionar su vida emocional ante transgresiones morales significativas. Por lo que se refiere a los agresores, los resultados de las diferentes investigaciones han mostrado que nos encontramos ante chicos y chicas con poca sensibilidad ante el dolor ajeno, lo que les hace ser insensibles y fríos ante los demás. Falta de empatía se refleja en lo orgullosos y poco culpables que se sienten cuando agreden a sus víctimas. Esta indiferencia hacia los demás no significa sin embargo desconocimiento de los valores y las normas sociomorales. Diferentes estudios han demostrado que estos niños y niñas se desconectan de la situación a partir del uso de mecanismos socio-cognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral; y en concreto, el uso de mecanismos de desconexión moral egocéntricos basados en los beneficios personales. Así mismo, la investigación también ha mostrado que chicos y chicas agresores

tienden a presentar pocas habilidades para regular la vergüenza, y es esta escasa competencia la que predice que se impliquen en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales, reaccionando con hostilidad ante los demás cuando se sienten humillados.

Por lo que se refiere a las víctimas, la investigación ha mostrado que estos chicos y chicas tienen alta sensibilidad moral ante el sufrimiento ajeno, lo que les hace sentirse culpables y avergonzados cuando se ven implicados como actores de transgresiones morales. Así mismo, también se sienten culpables por la situación social que viven en la escuela, presentando altos niveles de vergüenza y embarazo ante los demás, lo que les provoca inseguridad y un sentimiento de incompetencia en sus relaciones sociales, que sin duda favorece su aislamiento y escasa participación en situaciones sociales. En definitiva, las víctimas experimentarían intensas experiencias emocionales de culpa y vergüenza que, de acuerdo con muchos autores, podrían llegar a ser desadaptativas en la regulación del comportamiento social.

El afrontamiento emocional de agresores y víctimas

Aprender a afrontar las situaciones difíciles que vamos encontrando a lo largo de nuestra vida es un aspecto de especial importancia para nuestro bienestar psicológico y social. Prueba de esa relevancia se encuentra en la gran cantidad de investigaciones realizadas, en diferentes dominios sociales y personales, a lo largo del ciclo vital. En el ámbito de estudio en el que nos encontramos, una gran preocupación teórica e investigadora ha sido el análisis de las estrategias de afrontamiento que los niños y niñas victimizados utilizan para enfrentarse a este tipo de situaciones en la escuela. Los estudios realizados podrían dividirse en dos grandes líneas: por un lado se encuentran los desarrollados con el objetivo de presentar las estrategias más frecuentemente utilizadas por los chicos y chicas implicados, analizándolas con posterioridad en términos de eficacia/ineficacia. Por otro lado, están los trabajos que han analizado el efecto explicativo de otras variables implicadas, como son los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales, enfatizando la naturaleza compleja, dinámica y contextual del afrontamiento. Comenzaremos con la revisión de los estudios descriptivos más representativos para, con posterioridad, analizar cómo las perspectivas dinámicas del afrontamiento aportan resultados que enriquecen y complementan las principales conclusiones encontradas en los estudios anteriores.

Una de las primeras descripciones de las estrategias de afrontamiento de las víctimas de abuso y maltrato entre iguales proviene de Olweus (1993). El autor las describió como pasivas, sumisas y con importantes dificultades para reaccionar de manera directa ante el maltrato, utilizando el escape y el llanto como vías para alejarse de la fuente de estrés. Otros estudios, como los desarrollados por Perry, Willard y Perry (1990), encontraron resultados similares: los participantes esperaban que las víctimas reforzaran de alguna manera al agresor mostrando signos de sumisión, dolor y sufrimiento,

lo que las situaba en una situación en la que se hacía muy difícil reaccionar ante el problema. En la misma línea concluyó Cowie (2000) cuando afirmó que al menos el 65% de las víctimas de su estudio decían no hacer nada para solucionar el problema, así como Smith, Shu y Madsen (2001), en cuyo trabajo alrededor del 60% de las víctimas decían que solían ignorar el problema, aumentando esta tendencia con la edad.

Otros estudios ofrecen un perfil de las víctimas distinto. Boulton y Smith (1994) encontraron que las víctimas eran descritas por sus compañeros como niños y niñas que pedían ayuda y algunos años más tarde, Bijttebier y Vertommen (1998) llegaron a conclusiones similares. En la misma línea se ha concluido desde el estudio longitudinal realizado por Smith y colaboradores (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004), en el que entrevistaron a niños y niñas nominados como víctimas en relación al uso de estrategias de afrontamiento en el intervalo de un año académico, con el objetivo de determinar qué intentos habían hecho estos niños y niñas para frenar el maltrato. Sus resultados concluyeron que los que un año después habían dejado de ser nominados como víctimas, afirmaron haber pedido ayuda para intentar salir de la situación. La relevancia del apoyo social en el mantenimiento o finalización del fenómeno también ha sido analizada desde los estudios que exploran la influencia de la red de iguales en la implicación en violencia. Los resultados subrayan la importancia de las relaciones de amistad como factores protectores y mediadores del riesgo de ser víctima de iguales (Hodges, Malone y Perry, 1997; Hodges, Voivin, Vitaro y Bukowski, 1999), encontrándose esta relación incluso en los estudios retrospectivos realizados con adultos que fueron victimizados durante la escolarización primaria y secundaria (Hugh-Jones y Smith, 1999; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Mora-Merchán, 2006; Schäfer et al., 2004).

En resumen, los estudios que han analizado las estrategias de afrontamiento utilizadas por niños y niñas victimizados presentan dos perfiles de víctimas: por un lado describen a una víctima con pocos recursos y habilidades para reaccionar ante la situación, mientras que por otro representan a unos niños y niñas que buscan ayuda y apoyo en los demás como salida a los continuos abusos que reciben de parte de sus compañeros. Este segundo grupo de estudios concluyen que las estrategias utilizadas por estos niños y niñas resultan más eficaces y exitosas para frenar el maltrato. Este doble perfil de las víctimas también fue encontrado en el estudio observacional realizado por Mahady, Craig y Pepler (2000) en los patios de recreo. Las autoras concluyeron la existencia de dos tipos de victimización, uno caracterizado por la búsqueda de ayuda, y que podría tener más probabilidades de éxito (Smith y Talamelli, 2001; Kanetsuna, Smith y Morita, 2006); y otro caracterizado por la emotividad y la impulsividad, que provocaría que algunas víctimas reaccionasen ante sus agresores escapando y evitando la situación, e incluso rebelándose de forma agresiva, resultando en ambos casos estrategias menos eficaces de cara a solucionar el pro-

blema.

Esta reflexión respecto a la eficacia/ineficacia de ciertas estrategias de afrontamiento fue retomada por Menesini y colaboradores (Menesini, Fonzi, Sánchez y Ortega, 2005).

En su estudio encontraron que, situados ante una situación de *bullying*, agresores y víctimas percibían la eficacia de las estrategias de afrontamiento de forma diferente. Chicos y chicas agresores eran capaces de planificar que estrategias como la búsqueda de ayuda o el afrontamiento directo del problema acabarían con una situación de *bullying* mientras que el distanciamiento o la evitación darían lugar al mantenimiento del maltrato. Para las víctimas, cualquier tipo de estrategia era útil para terminar con la victimización, lo que indicaría la dificultad de estos chicos y chicas para planificar actuaciones y llevarlas a cabo de forma eficaz, movidos, probablemente, por el deseo de ver finalizada la situación de maltrato que estaban viviendo. Las autoras concluyeron que la eficacia de una u otra estrategia no dependería tanto de la estrategia en sí misma sino de la capacidad del sujeto de utilizarlas estratégicamente atendiendo tanto al contexto en el que deben utilizarse como a los procesos cognitivos y emocionales implicados en el afrontamiento.

La influencia del contexto en el uso que las víctimas hacen de las estrategias de afrontamiento también ha sido encontrada por Camodeca y Goossens (2005a) concluyendo que la eficacia que las víctimas atribuyen a ciertas estrategias de afrontamiento está sujeta al tipo de situación que se presenta. En su estudio encontraron que cuando se las situaba en la perspectiva del agresor, consideraban que las estrategias pasivas y no agresivas eran las más eficaces, mientras que situadas en la perspectiva de un testigo, pensaban que las estrategias agresivas eran las más útiles. Finalmente, situadas en la perspectiva de la víctima, consideraron que las estrategias más efectivas eran las asertivas. Los autores concluyeron que estos resultados expresaban lo que las víctimas opinaban de la funcionalidad de las respuestas agresivas, es decir, que sólo eran eficaces en presencia de otros.

Son los estudios que han analizado la influencia de los procesos interpretativos y emocionales implicados en el afrontamiento los que vienen encontrando resultados más explicativos y comprensivos respecto de las estrategias de afrontamiento que las víctimas utilizan para frenar el maltrato. Hunter y Boyle (2002; 2004), concluyeron que la valoración que estos chicos y chicas hacen de la situación de maltrato que viven, influye tanto en las estrategias que utilizan para afrontarla como en la duración de la victimización. Adoptando el análisis transaccional (Lazarus y Folkman, 1984) encontraron que los niños y niñas que sentían que no controlaban el *bullying*, intentaban minimizar la gravedad de lo que les ocurría pensando que terminaría rápido y acabaría solucionándose. Por el contrario, aquellos que sentían que tenían algo de control sobre la situación, afirmaban utilizar estrategias más relacionadas con la búsqueda de apoyo social. Por lo que respecta a la relación entre percepción de control y duración de la victimización, los autores concluyeron que aquellos que sentían que controlaban la situación,

eran los que utilizaban estrategias de búsqueda de ayuda y eran, además, los que afirmaban estar sufriendo episodios de victimización solo desde las últimas semanas. Los casos de victimización más graves o estables, se asociaban con una menor percepción de control de la situación y con el uso de estrategias más centradas en minimizar el impacto de la victimización. Estos resultados apoyarían las conclusiones de los estudios sobre los efectos que la victimización prolongada tiene sobre el ajuste psicológico de las víctimas, mermando su autoestima, su capacidad de reacción, y retroalimentando su pobre percepción de sí mismas. Por ejemplo, Kochenderfer-Ladd y Skinner (2002) analizaron los efectos moderadores de las estrategias de afrontamiento en el ajuste de los niños y niñas victimizados. En su trabajo, los niños y niñas victimizados que venían sufriendo episodios de victimización desde un tiempo prolongado, tendían a utilizar estrategias como el escape, la distracción o la fuga, mientras que aquellas víctimas moderadas, afirmaban utilizar estrategias de aproximación al problema. Cuando se analizó el efecto predictor de este tipo de estrategias en el ajuste personal y social, los autores encontraron diferencias importantes en función del tiempo implicado en los procesos de victimización. Los resultados mostraron que para los niños y niñas victimizados moderados, el uso de estrategias como el apoyo social predecía el buen ajuste social y personal, mientras que el uso de estrategias de evitación predecía problemas de ajuste. En las víctimas persistentes, el uso de estrategias de evitación moderaba los problemas de ajuste psicológico aunque no tanto los sociales.

Estudios posteriores realizados por los mismos autores han concluido en la misma dirección, profundizando además en el efecto de las variables emocionales en el proceso de afrontamiento. En un estudio longitudinal, Kochenderfer-Ladd (2004), encontró que la experiencia emotiva que se asociaba con la victimización influía en el tipo de estrategias que utilizaban, estrategias que se demostraban más o menos eficaces cuando un año después se evaluaba la estabilidad de los niños y niñas en el rol de víctimas. A partir de modelos estructurales, la autora concluyó que, por ejemplo, sentir miedo predecía que niños y niñas buscaran ayuda en los otros, lo que a su vez se asociaba con la resolución del problema (medida en términos de no permanencia en el rol de víctima un año después). El enfado, que por otro lado era la emoción que los niños y niñas de este estudio decían vivir más intensamente, predecía la selección de estrategias agresivas y de búsqueda de venganza, y anunciaba la estabilidad de la victimización un año después. Los resultados de ambos estudios llevan a la autora a reflexionar acerca de la supuesta *eficacia o ineficacia* de ciertas estrategias para las víctimas. En este sentido, estrategias consideradas desde la literatura como poco efectivas, resultaban moderadoras de los efectos psicológicos de la victimización en las víctimas prolongadas, demostrando que, probablemente, estos niños y niñas utilizasen la fuga, el escape o la evitación como último recurso tras los intentos fallidos de aproximarse al problema de forma asertiva y constructiva. Estas estrategias, por tanto, no

les servían para solucionar el problema interpersonal pero al menos, les servían como estrategias de alivio emocional (Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002). Así, los que utilizaban estrategias como *“pensar en otra cosa”* o *“hacer como si nada”*, pese a predecir el mantenimiento de la victimización, no parecían tener peor ajuste psicológico un año después. Es decir, pese a que las víctimas más duraderas presentaban peor ajuste psicológico que las víctimas que un año después habían dejado de serlo, y pese a que estas estrategias no parecían ser buenas o útiles para solucionar el maltrato, si parecían serlo para regular el impacto del *bullying* en el bienestar psicológico de estos niños y niñas (Kochenderfer-Ladd, 2004). Conclusiones similares han sido defendidas por Sandler y colaboradores (Sandler, Wolchik, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997) respecto de la distracción como una buena estrategia para aliviar la tensión emocional, lo que entendemos aporta evidencia empírica sobre la necesidad de abordar el análisis de las estrategias de afrontamiento en los procesos de victimización teniendo en cuenta también los beneficios psicológicos y sociales que reportan. Por lo tanto, estos resultados nos indicarían la importancia de diferenciar el *focus* de las estrategias de afrontamiento en los procesos de victimización: las estrategias orientadas al problema serían funcionales para frenar o terminar con el maltrato mientras que las estrategias orientadas a la regulación emocional serían funcionales para reducir el impacto emocional, sobre todo en los casos de victimización prolongada.

Para finalizar, y con relación a las estrategias de afrontamiento de niños y niñas agresores y agresoras, la investigación no ha sido muy extensa y los resultados no parecen ser muy concluyentes. En el trabajo de Olafsen y Viemerö (2000) los autores investigaron la relación existente entre el rol en el *bullying* y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estos niños y niñas ante situaciones estresantes. Los resultados de este estudio concluyeron que agresores, víctimas y no implicados tendían a utilizar estrategias más eficaces que ineficaces ante situaciones estresantes sin encontrar diferencias por estatus de éstas. Solo los niños y niñas considerados como agresores victimizados presentaron diferencias con relación a los otros roles en el uso de estrategias agresivas y de autodestrucción. En la misma línea se encuentra el trabajo realizado por Warden y Mackinnon (2003). En un estudio comparativo entre niños y niñas pro-sociales, agresores y víctimas, los autores encontraron que, situados ante situaciones conflictivas que podrían encontrarse en el contexto escolar, niños y niñas agresores y agresoras propusieron estrategias pasivas (hacer como si nada) o estrategias de búsqueda de soluciones para enfrentarse a la situación. Por el contrario, el estudio de Bijttebier y Vertommen (1998) encontró que los agresores utilizaban más estrategias agresivas que las víctimas.

A modo de conclusión: ¿competentes o incompetentes?

En el presente trabajo se ha presentado la evidencia empírica existente respecto de las habilidades de competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. Efectivamente, los desarrollos teóricos y revisiones de los grandes modelos explicativos del comportamiento social en general y del comportamiento agresivo en particular apuntan hacia el análisis de la competencia emocional a la hora de comprender la implicación continuada en este tipo de problemas, competencia emocional que hemos definido como el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas, de reconocerlas en los demás y de conectarnos afectivamente con ellas, en aras de mantener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Nos situábamos por tanto desde una perspectiva funcionalista y contextual de las emociones, que sin perder de vista al sujeto, lo situaba en los diferentes contextos de los que participa. En concreto, hemos revisado tres grandes competencias que desde nuestro punto de vista resultan imprescindibles de cara a una explicación rica y comprensiva de los procesos de regulación, interpretación y manejo emocional, y que analizadas en el contexto del *bullying*, son las que vienen arrojando resultados más significativos y concluyentes. Nos referimos a saber reconocer las emociones en los demás y en sí mismos, a la dimensión moral en situaciones en las que se viola una norma ética, y el análisis del afrontamiento en situaciones difíciles y estresantes.

Por lo que se refiere a los agresores, los resultados de las investigaciones revisadas han indicado que son chicos y chicas que presentan algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás, sobre todo situados ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. En este tipo de situaciones, tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, experimentando orgullo e indiferencia hacia los demás, movidos por beneficios personales y de reputación social. Respecto a sus habilidades para afrontar situaciones estresantes, pese a que la investigación no ha sido muy prolífica y los resultados tampoco han resultado ser muy concluyentes, los resultados parecen indicar que son chicos y chicas que no presentan especiales dificultades para enfrentarse ante situaciones difíciles, si bien tienden a utilizar estrategias de externalización con más frecuencia que las víctimas.

Las víctimas de *bullying*, por su parte, se presentan como chicos y chicas con algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás cuando se encuentran ante situaciones neutras o situaciones sociales en las que tienen poca experiencia. Ante situaciones de *bullying* se muestran sensibles al dolor ajeno, presentando altos nive-

les de responsabilidad moral situadas en la perspectiva de los actores de dichas transgresiones. Por el contrario, tienden también a autoculparse por lo que les ocurre, mostrando altos niveles de vergüenza y sentido del ridículo, lo que les lleva a evitar situaciones sociales en las que puedan sentirse expuestas. Respecto al afrontamiento los resultados indican que la percepción de control, la persistencia en el tiempo en el rol de víctimas y las emociones que se experimentan en estas situaciones juegan un papel muy importante en el tipo de estrategias que estos chicos y chicas utilizan para intentar afrontar el maltrato. Así, mientras el uso de algunas estrategias no parecen ser muy eficaces en la resolución del *bullying*, moderan el ajuste psicológico de estos niños y niñas cuando llevan mucho tiempo siendo victimizados. Por otro lado, emociones como la rabia o el enfado predicen el uso de estrategias de retorsión, estrategias que no favorecen la resolución del problema.

A partir de los estudios revisados podemos concluir que tanto los agresores como las víctimas del *bullying* presentan escasa competencia emocional, si bien en áreas diferentes. Agresores y agresoras se encontrarían con dificultades para adoptar otras perspectivas que no sean las propias, sobre todo cuando están implicadas emociones positivas y beneficios personales y con independencia del conocimiento que expresen de las normas y convenciones socio-morales que pueden estar infringiendo. Esta descripción nos acerca a un agresor frío que se desconecta moralmente de la situación en base a motivaciones egocéntricas y altos niveles de orgullo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno. En el caso de las víctimas, las mayores dificultades parecen encontrarse en la regulación emocional, no tanto en el uso de estrategias más o menos eficaces, sino en el efecto modulador de otras variables como la percepción de control, la duración de la victimización y la experiencia emocional en la planificación y puesta en marcha de éstas.

Estas conclusiones tienen importantes repercusiones para la intervención directa con estos niños y niñas. Para los agresores, creemos que la intervención debería centrarse en la alfabetización emocional que comenzase desde situaciones neutras para ir poco a poco acercándose a situaciones más cercanas y significativas, que es donde sus motivaciones personales y egocéntricas cobran más peso y guían su comportamiento de forma fría y calculadora, de tal forma que se favorezca la conexión y consideración de la otra persona, conexión no sólo cognitiva, sino sobre todo, afectiva y moral (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), que desarrolle la empatía como vínculo necesario con el comportamiento prosocial y moral (Garaigordóbil, 2009). Para el caso de las víctimas, creemos que el foco de la intervención debería dirigirse hacia el afrontamiento, pero analizándolo no en términos de eficacia absoluta, sino en

relación con los procesos emocionales y contextuales que regulan la utilización de unas estrategias u otras, ya que muchas de las estrategias que describen las víctimas de malos tratos son el resultado de haber realizado esfuerzos previos de búsqueda de soluciones más activas que no les han funcionado. En este sentido, iniciar con la recuperación de su estima y confianza personal (Ortega, 2000) ser-

ía el primer paso a partir del que comenzar a profundizar en la regulación emocional.

Agradecimientos.- Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto del Plan Nacional I+D+i: Violencia Escolar y Juvenil: Los Riesgos del Cortejo Violento, la Agresión Sexual y el Cyberbullying (PS-2010-17246).

Referencias

- Ahmed, E. (2001). Shame management: Regulating *bullying*. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite y V. Braithwaite (Eds.). *Shame Management Through Reintegration* (pp. 211-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmed, E. (2005). Pastoral care to regulate school *bullying*: Shame management among bystanders. *Pastoral Care and Education*, 23, 23-29.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school *bullying*. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 269-294.
- Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., y Van Der Meulen, K. (2001). Scan-*bullying*: A script-cartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in *bullying* situations. En M. Martínez (ed.). *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims* (pp. 161-168). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Pub.
- Arsenio, W. F., y Lemerise, E. (2004). Aggression and moral development: Integrating the social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 59-73.
- Arsenio, W. F., y Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. En M. Killen y D. Hart (Eds.). *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arsenio, W. F., y Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgression. *Child Development*, 63, 5, 1223-1235.
- Bacchini, D., Amodeo, A.L., Ciardi, C., Valerio, P., y Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: Stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'interazione*, 5, 1, 29-46.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. En J. Kurtines W. y Gewirtz, C. (Eds.). *Handbook of moral behaviour and development*, Vol. 1: Theory (pp. 45-103). New York: Lawrence Erlbaum associates.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 2, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara G. V., y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercises of moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 2, 364-374.
- Barden, R. C., Zelco, F. A., y Dunkan, S.W. (1980). Childrens consensual knowledge about the experiential determinants of emotions. *Journal of Personality in Social Psychology*, 39, 5, 968-976.
- Barret, K. C. (1998). The origins of guilt in early childhood. En J. Bybee. (Ed.). *Guilt and Children* (pp. 75-90). San Diego, Academic Press.
- Berdondini, L., y Dondi, M. (1999). How bullies, victims and bystanders react during a session of group work? *IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece*.
- Bijttebier, P., y Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. New York: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (1998). *Guilt and children*. San Diego: Academic Press.
- Camodeca, M., y Goossens, F. A. (2005a). Children's opinions of effective strategies to cope with *bullying*: The importance of *bullying* role and perspective. *Educational Research*, 47, 1, 93-105.
- Camodeca, M., y Goossens, F. A. (2005b). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 2, 186-197.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, G., Vicino, S., y Bandura, A. (1996). La misura del disimpegno morale. *Rassegna di Psicologia*, 13, 1, 93-105.
- Caurcel, M.J., y Almeida, A. (2007). La perspectiva moral de las relaciones de maltrato entre iguales: un análisis exploratorio. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.A. Cangas., y N. Yuste (Eds.). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 306-313). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 1, 156-165.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso víctima-provocado. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and *bullying* among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 1, 137-144.
- Ciucci, E., y Fonzi, A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. En A. Fonzi (Ed.). *Il gioco crudele* (pp. 27-38). Firenze, Giunti.
- Ciucci, E., y Menesini, E. (2003). La competenza emotiva in bulli e vittime. En I. Grazzani Gavazzi (Ed.). *La competenza emotiva* (pp. 37-59). Milano: Unicopli.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with *bullying* in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Barrio, del C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying Representations of peer victimization, emotional attributions and coping strategies using a narrative tool: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 1, 63-78.
- Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 2, 349-371.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual review of psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. En M.S. Clark (Ed.). *Emotion and Social Behavior, Vol. 14. Review of personality and social psychology* (pp. 119-150). Newbury Park, CA, Sage.
- Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Estévez, E., Murgui, S. Y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 2, 29-39.
- Garaigordóbil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socioemotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 2, 217-235.
- Gini, G., (2006). Social cognition and moral cognition in *bullying*: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 6, 528-539.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoé, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behavior*, 33, 5, 467-476.
- Graham, S., y Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3, 587-599.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Basil Blackwell, Ltd. Trad. Esp. 1992.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.281-292). New York, London: The Guildford Press.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En E. M. Hetherington (Vol. Ed.), y P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hodges, E., Malone, M., y Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E., Voivin, M., Vitaro, F., y Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Friendship as a factor in the cycle of victimization and maladjustment. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hubbard, J., y Coie, J. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hugh-Jones, S., y Smith, P. K. (1999). Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Hunter, S.C., y Boyle, J.M.E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational Research*, 44, 4, 323-336.
- Hunter, S.C., y Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., y Ortega, R. (2004). The long term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7, 1, 3-12.
- Hymel, S., Locke-Henderson, N., y Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. En O. Aluede, A. McEachern y M. Kenny (Eds.). *Peer Victimization in Schools: An International Perspective* (pp. 1-11). Guest Editors.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., y Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Karatzias, A., Power, K. G., y Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. y Saalbac, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A Cross-Cultural Comparison of Moral Emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 3, 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Skinner, E. A. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Krettenauer, T. y Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgement and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lemerise, E. A., y Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 72, 107-118.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. Nueva York: International Universities Press.
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.
- Mahady Wilton, M., Craig, W.M., y Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristics expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 2, 226-245.
- Malti, T., Gasser, L., y Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotions attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.
- Malti, T., Keller, M., Gummerun, M., y Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 2, 442-460.
- Markus, H. R., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-25). New York: Basic Books.
- Menesini, E., y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- Menesini, E., Fonzi, A., y Sánchez, V. (2002). Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo. Differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori. *Età-Evolutiva*, 71,1, 76-83.
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V., y Ortega, R. (2005). Strategie di coping e valutazione degli esiti in un contesto di bullismo. *Rassegna di Psicologia, monografico "Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari"*, XXII, 2, 69-84.
- Menesini, E., Fonzi, A., y Vanucci, M. (1999). Il disimpegno morale: La legittimazione del comportamento prepotente. En A. Fonzi (comp.) *Il gioco crudele* (pp. 39-53). Firenze: Giunti.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, E., Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mesquita, B. (2003). Emotions as dynamic cultural phenomena. En H. Goldsmith, R. Davidson y K. Scherer (Eds.). *Handbook of the Affective Sciences* (pp. 871-890). Nueva York: Oxford Univ. Press.
- Mora-Merchán, J.A. (2006). Coping strategies: mediators in long-term effects of victims of bullying? *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Nunner-Winkler, G., y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Olafsen, R. N., y Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olthof, T., Ferguson, T. J., Bloemers, E., y Deij, M. (2004). Morality- and identity-related antecedents of children's guilt and shame attributions in events involving physical illness. *Cognition and emotion*, 18, 3, 383-404.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper H, Stegge, H., y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Orobio de Castro, B., Bosch, J.D., Veerman, J.W., y Kooops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution, and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 2, 153-166.
- Ortega, R. (2000). La Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Madrid: Antonio Machado editores.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Elípe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J., y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 4, 197-204.

- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, monográfico sobre violencia, 37-49.
- Ortega-Rivera, J. (2001). *Narrar para construir nuestra identidad. El papel del pensamiento narrativo en el maltrato entre escolares*. Trabajo de investigación para la obtención de la suficiencia investigadora. Universidad de Sevilla. Documento no publicado.
- Perry, D. G., Willard, J.C., y Perry, L.C. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 1, 111-135.
- Rubin, K. H., y Krasnor, L. R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.). *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 18* (pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (1999). *The Development of emotional competence*. Nueva York, Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10, 125-129.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., y Mayer, J.D. (2000). Current directions in Emotional Intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.504-520). Nueva York, Londres: The Guildford Press.
- Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral no publicada.
- Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F.J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. del Rey (eds.) *Construir la convivencia para prevenir la violencia* (pp.59-74). Barcelona: Edebé.
- Sandler, I. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D., Ayers, T., y Roosa, M. (1997). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. En S. A.Wolchik y I. N. Sandler (Eds.). *Handbook of children's coping with common life stressors: Linking theory, research and interventions* (pp. 3-40). Nueva York: Plenum.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., Singer, M.M., y Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: *Bullying* from the retrospect. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Silver, M. (2007). Coping with guilt and shame. A narrative approach. *Journal of Moral Education*, 36,2, 169-183.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.). *Understanding relationships processes. Vol 2: Learning about relationships* (pp. 184-204). Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Smith, P. K., Shu, S., y Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school *bullying*: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised* (pp. 332-351). Londres: Guilford Press.
- Smith, P. K., y Talamelli, L. (2001). How pupils cope with *bullying*: A longitudinal study of successful outcomes. Comunicación presentada en *BPS Centenary Annual Conference*, Glasgow, U.K.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school *bullying*. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565- 581
- South, C.R., y Wood, J. (2006). *Bullying* in Prisons: The importance of self-perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32, 5, 490-501.
- Sutton, J., Smith, P.K., y Swettenham, J. (1999). Social cognition and *bullying*: social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tangney, J. P., Stuewing, J., y Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tracy, J. L., Robins, R. W., y Tangney, J. P. (Eds.) (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. Nueva York, NY: Guilford.
- Ttofi, M.M., y Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and *bullying*. *Aggressive Behavior*, 34, 352-368
- Turiel, E. (2006a). The development of morality. En W. Damon y N. Eisenberg (eds) *Handbook of child Psychology, Vol.3. Social, emotional and Personality Development*, (pp.789-857). Nueva York, Wiley.
- Turiel, E. (2006b). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En M. Killen y J. Smetana (Eds.). *HandBook of Moral Development* (pp. 7-35). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractere chez l'enfant*. Paris: Boivin (Ed. Castellano: *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- Warden, D., y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *The British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

(Artículo recibido: 23-02-2010; revisión: 31-05-2011; aceptado: 19-06-2011)